

L'AUTOFORMATION DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE : INSTRUMENTER LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES¹

Brigitte ALBERO
Maître de conférences
Groupe inter-universitaire *e-pathie*²

Dans le prolongement de l'analyse de [Carmen Compte](#) concernant les enjeux de la formation ouverte et à distance (FOAD) et en reprenant la définition qu'elle donne à ce terme, nous approfondirons la problématique de l'autoformation et celle de l'autonomie dans les apprentissages. Il s'agit d'un enjeu majeur à la fois politique, social, ingénierique et pédagogique, car il pose la question de la place qu'occupe, ou celle que peut encore occuper, la formation ouverte et à distance dans l'espace social de l'éducation et de la formation : soit la FOAD se fait l'opérateur d'un système éducatif pour lequel elle n'est qu'un pis-aller, tant les enseignements présentiels sont surinvestis par rapport à d'autres modalités possibles de formation ; soit elle se comporte comme un acteur social à part entière dans un système éducatif capable d'organiser une combinaison de moyens de formation diversifiés et complémentaires.

L'importance accordée à ces deux notions dans l'organisation des dispositifs et leur développement dans le temps est tout à fait révélatrice des projets politiques et sociaux que les acteurs servent en réalité, par rapport aux idéaux qu'ils sont supposés défendre. Or, il arrive que des acteurs éducatifs demandent aux acteurs politiques les moyens de la démocratisation de l'éducation tout en considérant que le développement de l'autonomie et des capacités d'autoformation des apprenants n'est pas du ressort du dispositif qu'ils mettent à leur service. Si nous n'avions pas vérifié par nos travaux de recherche qu'une telle attitude s'explique notamment par la dissociation qui est faite, dans certains secteurs du système éducatif, entre les réalisations ingénieriques et pédagogiques d'une part et le projet politique et social qu'elles sont supposés servir d'autre part, une telle conduite pourrait passer pour une imposture. Notre but est donc de donner à voir des liens qui, semble-t-il, n'apparaissent pas d'emblée.

Cette contribution tente d'apporter des résultats fonctionnels susceptibles d'optimiser l'action de formation. Elle est éclairée par des analyses plus larges, l'analyse politique et sociale que prend en charge la contribution de [Françoise Thibault](#) par exemple ou celle plus philosophique, abondamment traitée par la littérature du champ, notamment en Sciences de l'éducation, sur l'autonomie sociale des personnes dans un système à finalité démocratique. Le texte est organisé en deux parties. La première propose une explicitation des liens qui se tissent entre les niveaux politique, social, ingénierique et pédagogique à propos des notions d'autonomie et d'autoformation. La deuxième vise à dégager des définitions de ces deux notions, des aspects susceptibles d'être pris effectivement en charge par les institutions de formation.

Dans un souci de lisibilité, cette contribution se présente comme une synthèse réflexive qui ne peut rendre justice aux très nombreux travaux sur lesquels elle prend appui. Certains noms de chercheurs seront donnés à titre d'exemple, sachant que l'étayage théorique des éléments avancés dans cette contribution est réalisé par ailleurs (notamment Albero, 1998, 2001, 2003).

¹ Cette contribution a été publiée dans : Saleh I., Lepage D., Bouyahi S. (coord. par), 2003, *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit, pp. 139-159.

² <http://e-pathie.org>

1 - Circonscrire les limites de l'intervention institutionnelle ou en quoi les notions d'autonomie et d'autoformation concernent-elle une institution éducative ?

Depuis une quarantaine d'années, la notion d'autonomie constitue le terreau de débats idéologiques dans le monde de l'éducation et, depuis une dizaine d'années, la notion d'autoformation semble en être devenu un prolongement. Dans quelle mesure ces deux notions concernent-elles les pratiques d'éducation et de formation dans des espaces institutionnels où la question principale qui se pose est celle de l'acquisition de contenus, de savoir et de savoir-faire, dans certains cas de haut niveau ? Au-delà des prises de position qui tendent à radicaliser le débat, la question à laquelle nous tenterons de répondre est celle des liens qui peuvent être établis entre projets politique et social d'une part et projets ingénierique et pédagogique d'autre part. Le but de cette interrogation est de se donner les moyens, au moins conceptuels, de discerner les interrelations qui unissent les pratiques et leurs finalités, afin de sortir des dichotomies idéologiques et contribuer à élaborer des analyses pragmatiques susceptibles d'aider à optimiser l'action de formation.

1.1 - Les deux pôles d'une dichotomie idéologique

Deux prises de position extrêmes sont observables à propos des notions d'autonomie et d'autoformation : soit l'ingénierie du système est élaborée sur le principe selon lequel l'autonomie est un pré-requis et les capacités d'autoformation dépendent de la personnalité de l'individu ; soit elle prend en compte l'autonomie et la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet, comme une partie intégrante de l'offre de formation.

Dans le premier cas, l'ingénierie est centrée sur les contenus disciplinaires, leur médiatisation, leur organisation progressive dans la linéarité temporelle de l'année universitaire et leur validation institutionnelle. L'autonomie est une qualité intrinsèque de l'individu et ne peut pas concerner le dispositif de formation. L'autoformation est alors comprise comme le moment où la personne apprend seule avec les moyens offerts par le dispositif. Elle ne peut pas être considérée comme une modalité de formation à part entière, si ce n'est sur le mode du pis-aller.

Dans le second cas, l'ingénierie intègre la médiatisation d'outils d'autonomisation des apprentissages et une médiation humaine qui prend en compte le degré d'autonomie de l'utilisateur, afin de l'aider à développer ce qui est analysé comme un aspect de sa formation. Le développement de son autonomie est donné comme un objectif de la formation, au même titre que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire académiques. L'autoformation est, de ce fait, organisée pour être "accompagnée", "guidée" ou "tutorée", de telle façon que la personne ne soit pas abandonnée à ses seules capacités, mais qu'elle soit placée en situation de les améliorer.

Ces points de vue extrêmes conduisent les acteurs éducatifs à se positionner, *a priori*, dans le camp des "pour" l'autonomie et l'autoformation ou dans le camp des "contre" ; chaque camp ayant sa culture, ses cadres de référence, sa terminologie, même si dans certains cas, il est possible d'observer des superpositions qui augmentent la confusion. Celle-ci s'amplifie encore lorsque le positionnement idéologique ne conduit pas à des mises en œuvre effectives en adéquation avec les prises de position, tant les *habitus* liés à l'"hétéroformation" sont prégnants et les représentations des étudiants marquées par leur expérience académique. L'autonomisation peut alors, par manque de temps, lassitude ou dépit, se transformer paradoxalement en prescription d'autonomie, aboutissant à l'injonction : "Soyez autonome(s) !".

Pourtant, en rester à ce constat, ne ferait que renforcer une dichotomie qui ne permet ni de comprendre les processus à l'œuvre, ni d'élaborer des scénarios intermédiaires échappant aux conceptions manichéennes et aux jugements moraux. Il semble donc indispensable d'élaborer des cadres conceptuels de compréhension plus fine des phénomènes, pour aller plus loin dans l'élaboration de stratégies d'action efficiente.

1.2 - Un cadre conceptuel alternatif pour élaborer des stratégies d'action

La modification de la situation sociale d'accès à la FOAD conduit à prendre en considération une augmentation accrue de l'offre potentielle. Le développement des outils de la communication mène à une internationalisation de plus en plus importante des échanges qui augmente la concurrence entre des offres diversifiées, nationales et internationales. Cette offre, ajoutée à celle des médias (presse, radio, télévision, Internet) et du tissu social (associations par exemple), constitue un environnement de formation potentielle dans des contextes institutionnels habilités à valider les acquisitions et/ou des contextes non institutionnels qui favorisent des apprentissages de type autodidaxique.

Que l'offre publique de formation cherche seulement à trouver sa place dans un milieu très concurrentiel ou qu'elle se donne comme finalité de contribuer à l'éducation d'une population, la question de l'autonomie reste pertinente, ne serait-ce que comme condition de réussite de la formation. Il n'est plus possible de s'inscrire dans un positionnement manichéen, de type "pour / contre", si l'on prend en compte ces seules données socio-économiques. Les questions qui se posent sont de savoir, en premier lieu, quelle place le projet ingénierique et pédagogique accorde aux notions d'autonomie et d'autoformation, et en second lieu, quel projet politique et social il vient servir de ce fait.

En prenant appui sur des observations de dispositifs et des entretiens conduits auprès de divers acteurs de la formation (responsables, intervenants, apprenants), il est possible de proposer une typologie. Celle-ci se fonde sur la finalité que les acteurs attribuent de façon explicite ou implicite au dispositif pour délimiter certaines caractéristiques d'usage des notions d'autonomie et d'autoformation. Ces délimitations prennent également appui sur une diversité de travaux : notamment les analyses produites sur les pratiques d'autoformation (Pineau, 1985 ; Carré, 1992 ; Dumazedier, 1996 ; Carré, Moisan, Poisson, 1997) ; les pratiques de formation (Schwartz, 1972, 1973 ; Lesne, 1977 ; Not, 1979 ; Pain, 1990 ; Bourgeois et Nizet, 1997), les analyses portant sur l'autonomie dans les apprentissages (Holec, 1981 ; Barbot et Camatarri, 1999 ; Ravestein, 1999).

Le tableau 1 (voir page suivante) vise à montrer, de manière synthétique, comment les délimitations accordées, de manière explicite ou implicite, par les acteurs aux notions d'autonomie et d'autoformation déterminent les projets ingénieriques et pédagogiques et comment elles renvoient à des projets politiques et sociaux différents. Le tableau tente également de montrer en quoi cette délimitation des notions et des projets circonscrit les modalités possibles de l'intervention institutionnelle en éducation et en formation.

| Degré d'implication dans l'éducabilité des personnes | Finalité des dispositifs | Délimitation des notions | Délimitation de l'intervention institutionnelle |
|---|--|---|---|
| Lié au projet politique | Lié au projet social | Lié au projet ingénierique | Lié au projet pédagogique |
| Contribuer au développement des personnes comme point d'appui pour la vie et le renouvellement d'un système à finalité démocratique | Participer à l'éducation individuelle et collective et répondre aux besoins de formation quels qu'ils soient | Autonomie comme accession à l'émancipation existentielle et sociale Autoformation comme processus de construction de soi dans une compréhension des interactions avec autrui | Accueil et suivi personnalisé Parcours de formation co-élaboré Instruments choisis Autostructuration dominante Interactions de type accompagnement, à la demande Activités réflexives liées au sens que prennent, pour le sujet, les choix effectués dans le parcours de formation Incidence sur l'autoévaluation Socialisation (interstructuration) liée aux activités d'appropriation Validation négociée |
| Augmenter l'accès aux moyens de la formation comme système permettant de rétablir une justice sociale | Permettre aux personnes de compléter ou de continuer leur formation tout au long de leur vie | Autonomie comme ensemble de compétences à acquérir dans la gestion des apprentissages Autoformation comme processus d'actualisation permanente des compétences | Accueil et suivi personnalisé Parcours de formation co-élaboré Instruments choisis Autostructuration dominante Interactions de type conseil, à la demande Activités réflexives liées aux méthodes et stratégies adoptées Incidence sur l'autoévaluation Socialisation (interstructuration) liée aux compétences à apprendre Validation négociée |
| Diversifier l'accès à l'offre de formation pour aider la population à rester productive sur le marché du travail | Aider à l'actualisation des connaissances et des savoir-faire tout au long de la vie active | Autonomie comme moyen de continuer à apprendre quelle que soit l'offre Autoformation comme capacité à actualiser ses compétences, notamment professionnelles | Accueil et suivi individualisé Parcours de formation négocié Instruments en partie prescrits Hétérostructuration dominante Interactions négociées de type tutorat Choix d'évaluations et tests Activités réflexives et socialisation liées aux contenus visés Validation institutionnelle |
| Diversifier les réponses de formation pour rester concurrentiel sur le marché de l'offre de formation | Répondre de manière optimale à la demande de formation | Autonomie comme condition de réussite de la formation Autoformation comme moyen conduisant à l'atteinte des objectifs | Accueil et suivi relativement standardisés Parcours, instruments, évaluation et tests prescrits Hétérostructuration dominante Interactions négociées de type tutorat Activités réflexives et socialisation perçues comme non pertinentes Validation institutionnelle |
| Proposer des modalités de formation novatrices pour (re)stimuler la demande | Susciter des besoins de formation qui n'avaient pas été conscientisés par les individus et les organisations | Autonomie comme moyen de formation Autoformation comme modalité d'une formation préformatée | Accueil et suivi standardisés Parcours, instruments, évaluation et tests prescrits Hétérostructuration dominante Interactions de type préceptorat, relativement standardisées Activités réflexives et socialisation perçues comme non pertinentes Validation institutionnelle |

Tableau 1 : Interrelations entre délimitations des notions, finalités des dispositifs et modalités de l'intervention institutionnelle

Comme tente de le synthétiser le tableau 1, projet politique, finalité sociale du dispositif, organisation ingénierique et mise en œuvre pédagogique sont liés, que les acteurs en soient conscients ou non. De ce fait, les choix de mise en œuvre concrète des notions d'autonomie et d'autoformation concourent à l'impact du dispositif dans son environnement social. La lecture horizontale du tableau met en valeur les interrelations entre projets (implicites ou explicites) et réalisations concrètes. Sa lecture verticale fonctionne sur l'hypothèse d'une translation possible d'un type de projet ou de réalisation à un autre. Dans les faits, il est possible d'observer que la translation du bas vers le haut du tableau doit être intentionnelle et planifiée, inscrite parfois au sein de l'organisation comme une démarche d'innovation ; alors que la translation du haut vers le bas du tableau, peut être le résultat d'une perte de projet par les acteurs, d'une recherche de rentabilité en termes d'économie de moyens, d'une prise de pouvoir des instances de décision par des acteurs non formés aux conséquences socio-politiques des choix pédagogiques et techniques.

Conçu de cette manière, le rapport conceptuel à l'autonomie et à l'autoformation se précise et peut devenir opérationnel. Il est alors envisageable de concevoir une planification des changements concrets à réaliser dans le projet pédagogique et ingénierique pour permettre une translation dans le projet social et politique. Par exemple, il est possible de prévoir dans un dispositif principalement centrée sur les contenus, l'intégration de supports et d'outils qui répondent, certes, à une exigence de médiatisation, mais structurés par un objectif d'autonomisation. Il est également possible de modifier légèrement certains types d'interactions standardisés (correction de devoirs, par exemple) pour prendre davantage en compte la dimension réflexive de l'apprenant en interrogeant sur la méthode ou la stratégie adoptée et en utilisant des outils standardisés comme supports à la réflexion individuelle et à la préparation d'une réflexion collective lors d'un regroupement, par exemple.

Le passage d'une conception globale à une conception plus fonctionnelle de ces notions permet de circonscrire les limites de l'intervention institutionnelle dans des dispositifs de formation ouverte et à distance. Jusqu'où un dispositif de FOAD peut-il organiser son intervention pour permettre aux personnes inscrites de développer leur autonomie et leurs compétences à apprendre dans et en dehors du dispositif ? Jusqu'où peut-il se faire le relais institutionnel d'un projet politique et social d'éducation ?

A ce stade, il peut être utile de préciser les définitions des notions d'autonomie et d'autoformation, de manière à discerner les fonctions que peut prendre en charge l'intervention institutionnelle dans le domaine de la FOAD.

2 - Définir les notions d'autonomie et d'autoformation en vue d'optimiser l'action éducative

Autonomie et autoformation sont des notions souvent entendues de manière globale, inscrites dans des discours idéologiques. Les uns invoquent l'émancipation sociale des personnes dans des systèmes politiques sous-tendus par des idéaux humanistes. D'autres défendent l'indépendance des individus dans des systèmes politiques sous-tendus par des idéaux ultra-libéraux. Ce constat montre à quel point l'explicitation des finalités du dispositif est importante, puisque la terminologie qui décrit ces orientations est susceptible de servir des projets si distincts.

Au-delà de l'explicitation des notions, la question qui se pose est de savoir comment les définir de telle manière qu'elles puissent offrir un cadre d'action opérationnalisable.

2.1 - Délimiter les domaines d'application de l'autonomie dans les contextes institutionnels de formation pour déceler les compétences requises et y préparer les apprenants

L'observation des pratiques et l'analyse de dispositifs de formation montre que l'autonomie des étudiants est requise pour des tâches extrêmement diverses. Le même terme les englobant toutes, cela conduit à une grande confusion qui paralyse l'intervention institutionnelle, lorsqu'elle n'est pas menée par un acteur inscrit dans une démarche d'innovation.

En poursuivant la perspective de cette contribution qui vise à sortir des définitions globales, il est utile de procéder à des distinctions à fonction heuristique. Pour ce faire, nous prendrons appui sur un

ensemble de travaux : les analyses produites sur les conduites de l'apprenant efficace (*the good learner*) notamment dans le domaine de l'apprentissage de langues étrangères (Rubin, 1975 ; Stern, 1975 ; Naiman *et alii*, 1978) et de ses stratégies d'apprentissage (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; Wenden, 1991) ; celles qui tente d'élaborer une intelligibilité des processus liés à l'acte d'apprendre (Trocmé-Fabre, 1987 et 1999) et des pratiques des apprenants efficaces en situation d'autodidaxie (Tremblay, 1986 et 1996).

Le tableau 2 (ci-dessous) différencie sept grands domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation. Il tente de montrer que cette notion englobe, dans le discours des enseignants, des compétences extrêmement diversifiées dont le dénominateur commun est leur possible acquisition. S'il est en effet impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique, par exemple : à utiliser des outils techniques de manière efficace, à rechercher de l'information pertinente selon l'objectif assigné, à mieux organiser son travail, à repérer des stratégies d'apprentissage efficaces selon les buts poursuivis, les échéances fixées et les contraintes inéluctables.

Cette différenciation ouvre une voie de recherche-action dans le domaine de la didactique et celui de la pédagogie. Elle peut aider à déceler les grandes compétences requises selon les disciplines et de manière transdisciplinaire, afin de concevoir dans les dispositifs de formation des tâches visant à leur acquisition. Ce sont ces apprentissages, intégrés dans des formations aux contenus plus disciplinaires, qui peuvent déboucher sur une augmentation du degré d'autonomie des apprenants.

| Domaine d'application | Exemple de compétences requises | Exemple de conduites attendues |
|------------------------------|--|--|
| Technique | Maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques Actualiser les savoir-faire S'adapter face à la diversité des outils et supports Disposer d'un réseau de personnes-ressources | Utiliser sans difficulté un logiciel, un CD Rom ou une plate-forme de travail collaboratif Trouver de l'aide face à une difficulté d'ordre technique |
| Informationnel | Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites) Rechercher et trouver de l'information pertinente (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils) Actualiser savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue Traiter et restituer l'information recueillie Référer les sources selon les normes en vigueur | Compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation Réaliser un exposé, un dossier, un mémoire Partager des informations dans le cadre d'un travail collaboratif |
| Méthodologique | Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles) Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels, (auto)évaluation formatrice et validation Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche Planifier et réguler son activité Se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec le objectifs fixés | Respecter le calendrier institutionnel Respecter les délais de travail de divers groupes et enseignants Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés (personnels et institutionnels) Se donner les moyens de valider les acquisitions réalisées au cours de la formation ou en dehors de celle-ci |
| Social | Communiquer pour apprendre Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage Coopérer, échanger, partager l'information Se construire un réseau de personnes-ressources Demander et obtenir de l'aide Négocier pour rester en phase avec son projet personnel Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs | Réaliser un travail en collaboration avec des pairs Négocier les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide Reformuler les réponses pour vérifier l'adéquation des représentations |

| | | |
|-----------------|---|---|
| Cognitif | Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser) Recours à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargis à l'intuition, l'association par analogie Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations Anticiper par formulation d'hypothèses Réguler par des processus variés de vérification | Comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation Détecter les zones d'incompréhension ou de non maîtrise Repérer les éléments suffisamment maîtrisés Réaliser les tâches prescrites |
| Métacognitif | Surveillance de la performance et conscientisation des démarches Activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectif, moyens mise en oeuvre et résultats) Activité réflexive sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisie (mémorisation, révisions, entraînements, simulations) et régulation des stratégies d'apprentissage Examen critique des démarches adoptées (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes-ressources) Régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées | Situer ses acquisitions antérieures par rapport à un programme de travail Clarifier ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas Auto-évaluer ses performances par rapport aux pairs et par rapports aux attentes institutionnelles, en termes de validation notamment Adapter les stratégies d'apprentissage selon les conditions et les objectifs de cet apprentissage |
| Psycho-affectif | Être capable de distanciation Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque Être conscient de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir Assumer sa part de responsabilité dans la formation Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité Tolérer une relative incertitude et perte de repères Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage | Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression Faire preuve d'une persévérance efficace Agir positivement sur la dynamique d'un groupe |

Tableau 2 : Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant

Le tableau 2 donne à voir l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser dans dispositif. Cependant, si toutes ces compétences sont nécessaires à l'autoformation, cette dernière ne s'y réduit pas.

2.2 - Définir l'autoformation en contexte institutionnel comme une modalité de formation, à la fois spécifique et complémentaire

L'autonomie ne se limite pas au temps pendant lequel un apprenant peut travailler en dehors de la présence de l'enseignant. De même, l'autoformation ne peut se réduire à une modalité de formation sans ressources humaines. Même si nombre de produits commerciaux vantent les mérites de méthodes grâce auxquelles il est possible d'apprendre seul, rares sont les personnes qui dépassent les premiers modules sans "décrocher". Il est étonnant de constater encore aujourd'hui la permanence de ces représentations, alors que tant de travaux de psychologie (courant constructiviste et interactionniste), de psychosociologie et de sciences de l'éducation montrent depuis si longtemps combien l'apprentissage est une activité socialisée.

Si l'autoformation (par soi-même) a été distinguée de l'hétéroformation (par autrui) et de l'écoformation (par l'environnement naturel et social) ce n'est pas pour s'y opposer, mais pour mettre en valeur tous les jeux d'interaction et de complémentarité qui s'instaurent entre ces trois processus (Pineau, 1985), analysables comme des systèmes dynamiques.

Les pratiques d'autoformation ont été abondamment étudiées en dehors des contextes de formation, dans les loisirs (Dumazedier, 1962), les environnements associatifs (Portelli, 1985 et 1992), professionnels (Carré et Pearn, 1992) ou dans les trajectoires personnelles d'individus aux fortes compétences d'autodidactes (Tremblay, 1986 ; Le Meur, 1998).

Ces travaux permettent de compléter la connaissance des processus et des stratégies mis en œuvre par la personne pour apprendre et se former lorsqu'elle n'est pas soutenue par un dispositif spécifique. Prendre en compte ces connaissances dans l'intervention institutionnelle, notamment en FOAD où les apprenants plus qu'ailleurs ont besoin d'acquérir des compétences d'autonomie et d'autoformation, peut conduire à concevoir les dispositifs de formation davantage dans leurs fonctions d'aide et d'accompagnement que dans leurs fonctions de prescription et de validation.

Le développement de l'autoformation en contexte institutionnel débouche sur la prise en compte d'au moins quatre facteurs reconnus indispensables pour conduire la personne vers des acquisitions durables inscrites dans une dynamique d'actualisation permanente de soi. Selon le type de dispositif, ces facteurs peuvent être pris en compte et mis en œuvre de manière différente. L'essentiel est de ne pas les évacuer sous prétexte qu'ils semblent impossibles à traiter à distance et pour des nombres importants d'étudiants. Il y a toute une recherche à conduire sur la part qui peut être assurée par des formes diversifiées de médiatisation et sur la part qui revient à la médiation humaine à distance (synchrone ou asynchrone) ou en présentiel, en centre de ressources ou lors de regroupements.

2.2.1 - L'explicitation du projet personnel de formation

La formulation du projet de formation permet, en le délimitant, de mesurer son adéquation et ses écarts avec les divers apprentissages proposés par le dispositif auquel l'apprenant est inscrit. Cette explicitation conduit la personne à prendre conscience des raisons pour lesquelles elle s'engage dans une formation et ce qu'elle en attend. Cette démarche relativise l'apport de la formation en permettant la différenciation entre objectifs personnels et objectifs institutionnels. Elle sensibilise l'apprenant à la nécessité de prendre en main le pilotage de sa formation (Lerbet, 1992), s'il souhaite atteindre les objectifs qu'il se fixe. L'anticipation des buts à atteindre, ainsi que celle des bénéfices matériels et/ou symboliques (Knowles, 1973, 1990) forment un ensemble de motivations intrinsèques (Nuttin, 1980, 1985) qui sont le moteur le plus puissant de la dynamique de formation.

2.2.2 - La responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation

L'explicitation du projet personnel est la première étape dans le processus de prise en charge du parcours de formation. Cette dernière formule ne signifie pas que l'apprenant va tout à coup se trouver en situation d'autodidacte, abandonné à ses seules capacités. Elle signifie qu'avec le soutien et le guidage du dispositif, les moyens lui sont donnés de prendre progressivement conscience de la nécessité d'explicitation ses démarches d'appropriation de la formation et de se rendre responsable de processus dont dépend, en grande partie, la réussite de son projet.

Cette démarche d'appropriation, de responsabilisation et de prise en charge recouvre ce que les chercheurs dans le champ de l'autoformation appellent l'autodirection des apprentissages (Cembalo et Holec, 1973 ; Holec, 1979 ; Carré, 1992), proche du *self-directed learning* anglo-saxon. Les travaux conduits dans ce domaine montrent qu'il est indispensable de passer par quelques étapes dont certaines sont compatibles avec les dispositifs de FOAD.

1) *L'explicitation des besoins, traduits en termes d'objectifs* à atteindre selon un échéancier compte tenu d'un ensemble de contraintes (personnelles, professionnelles, institutionnelles). La formulation d'objectifs à court, moyen et long termes permet de formuler, parallèlement, les critères d'acceptabilité de la performance (Holec, 1980). Ceux-ci peuvent être différents des critères d'évaluation proposés par la formation et, plus encore, éloignés des critères de validation du diplôme visé. Si ce constat n'entrave pas le déroulement de la formation institutionnelle, il permet en revanche au dispositif de (tenter de) prendre en compte ce décalage ; par exemple, en intégrant davantage les critères d'auto-évaluation dans des évaluations à visée formatrice. Cela permet tout au moins à la personne de relativiser son rapport à la formation proposée et donc son rapport à la validation émise. Cette conduite pragmatique permet de ne pas (trop) affecter l'image de soi en cas de forte inadéquation. Elle laisse la possibilité d'aider la personne à réorienter son activité de formation dont la dynamique reste intacte.

2) *La description factuelle des conditions de l'apprentissage* permet la prise de conscience des moyens que l'apprenant se donne pour atteindre ses objectifs. Lister les outils et supports disponibles, composer un planning d'activités et de tâches à réaliser à court et moyen terme, annoter les durées

accordées à certains travaux, lister les lieux possibles de formation, les contraintes (personnelles et familiales, professionnelles, institutionnelles) avec lesquelles il est nécessaire de négocier. Tous ces menus gestes conduisent à une prise de conscience bénéfique. L'apprenant peut ainsi être amené à repérer des espaces de formation qu'il exploite peu à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur du dispositif, dans son environnement proche (voisinage, loisirs, médias, milieu professionnel, urbain). Une telle activité peut également attirer, à temps, son attention sur l'écart qui existe de fait entre les objectifs qu'il se fixe et les moyens qu'il se donne pour les atteindre. De tels processus d'objectivation permettent de créer une distanciation (psycho-cognitive) tout à fait constructive (Gremmo, 2003) entre le projet personnel de formation et le dispositif ; ce dernier ne prenant ainsi qu'une place relative dans le projet, comme moyen et non comme fin.

3) *La description des contenus et méthodes d'apprentissage* contribue également à différencier les contenus et méthodes prescrits par le dispositif et ceux qui sont adoptés, choisis ou préférés en fonction des objectifs et des conditions de l'apprentissage. Cette différenciation conduit l'apprenant à repérer les adéquations entre le projet personnel et le dispositif, mais aussi les inadéquations qui seront peut-être à négocier ou à relativiser. Le passage par cette étape ouvre la voie à un facteur clé dans la mise en dynamique d'autoformation permanente : la prise de conscience des démarches d'apprentissage.

2.2.3 - La prise de conscience des démarches d'apprentissage

Les travaux de recherche qui ont porté sur les conduites des apprenants efficaces (*the good learner*), celles des autodidactes, ainsi que les travaux sur les stratégies d'apprentissage, notamment dans le domaine des langues étrangères et de la métacognition, ont confirmé certains des travaux conduits en psychologie du développement (Piaget, Bruner), cadre théorique principal des approches constructivistes dans les conceptions éducatives. Une partie de ces résultats montre que la prise de conscience des démarches d'apprentissage adoptées (modes de planification, stratégies, tactiques, moyens mis en œuvre) contribue à les optimiser lorsqu'elles sont mises en regard avec les objectifs fixés, les échéances à respecter et les diverses contraintes avec lesquelles négocier.

Le dispositif de formation peut se donner les moyens d'accompagner ces processus de prise de conscience et d'explicitation, par des grilles d'auto-analyse et d'auto-diagnostic (autostructuration³), par des échanges planifiés avec les intervenants pédagogiques (hétérostructuration), mais aussi avec les pairs (interstructuration).

2.2.4 - La nécessité impérative de lien social

Très nombreux sont aujourd'hui les travaux qui, en s'appuyant sur les résultats de psychologues tels que Bandura, Bruner, Piaget, Rey, Vygotski, Wallon prouvent que l'apprentissage ne se réalise pas sans interaction humaine. Que celle-ci ait une fonction reconnue d'initiation ou d'aide à la compréhension de contenus, à l'acquisition de compétences cognitives et de maîtrise technique ou qu'elle ait une fonction, moins souvent prise en compte, de conseil méthodologique ou de soutien psychologique, l'interaction humaine est indispensable à l'autostructuration des connaissances et à la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant efficace.

La multiplicité des échanges, qu'ils soient centrés sur les contenus, les processus et les procédures ou bien sur la dimension psycho-affective des apprentissages, fait partie intégrante de la formation que celle-ci les formalise ou non. Si l'on part du principe qu'il n'est pas utile, et probablement pas pertinent, de formaliser et de systématiser tous ces types d'interaction, la question est de savoir ceux qu'il est profitable pour l'apprenant de formaliser et ceux qu'il peut être utile de seulement susciter en les accompagnant, tout en laissant aux interlocuteurs la responsabilité de les structurer et de les enrichir.

Les interactions, à dominante hétéroformative, liées aux activités d'enseignement dans une perspective académique ont été très étudiées et sont donc mieux connues. Elles ont été largement repérées dans leurs différentes formes liées aux pédagogies magistrales, actives ou différenciées. Les

³ Les notions d'autostructuration, hétérostructuration et interstructuration des apprentissages sont issues des travaux de L. Not (1979).

Sciences de l'éducation notamment ont permis de formaliser leurs caractéristiques, les compétences requises pour l'intervenant pédagogique et les activités suscitées chez l'apprenant.

Les interactions, à dominante autoformative, liées aux activités d'accompagnement, d'aide et de conseil commencent à susciter l'intérêt des milieux institutionnels, mais elles ne constituent pas encore des corps de savoirs formalisés. Il s'agit de travaux épars dans des espaces sociaux très divers qu'il sera important de mutualiser et dont il sera nécessaire de tester la transférabilité en FOAD. En effet, la spécificité de ce secteur de l'éducation et de la formation est d'avoir à gérer des systèmes d'interaction médiatisés qui se caractérisent par de nombreuses particularités encore largement à explorer. Et ce, même si le développement des technologies numériques a accru l'expérimentation empirique et l'intérêt scientifique pour ce domaine.

3 - Conclusions provisoires

Il y a matière à travailler dans des recherche-action et des recherche-développement utiles, qui viseraient l'intégration raisonnée de la formation médiatisée dont la FOAD fait partie. A condition toutefois que les acteurs politiques et éducatifs souhaitent en faire un moyen complémentaire inscrit à l'intérieur du système éducatif et non plus à sa périphérie. Dans ce cas, il devient socialement important d'encourager et d'améliorer les dispositifs qui impliquent les capacités individuelles d'autonomie et d'autoformation. Si cette dimension n'était pas prise en compte, ceux-ci se déchargeraient alors entièrement sur l'usager de leur responsabilité dans sa réussite. Certains travaux de sociologie (Barel, Bourdieu, Barbier-Bouvet) ont abondamment démontré que, dans ce cas, l'intervention institutionnelle ne fait que reproduire, majoritairement, les catégories et habitus sociaux-culturels existants.

La pression que subit la FOAD aujourd'hui, comme l'ensemble des services publics, pour rentabiliser, en termes d'économie de moyens, les systèmes mis en place n'est pas à négliger. Dans un tel contexte, il est tentant d'y répondre en développant des dispositifs, à dominante hétéroformative, efficaces, standardisables et donc industrialisables, capable de rencontrer, mais aussi de créer, une demande, dans une logique économique de la consommation. Inscrit dans le "paradigme de l'instruction", ce type de dispositif ne répond que très partiellement et au niveau apparent à la demande sociale d'éducation et de formation permanente. Il délègue en fait à d'autres espaces du tissu social le soin de prendre en charge la part la plus complexe et la plus difficile du développement des personnes, prenant ainsi le risque d'accentuer encore les inégalités sociales.

Face à l'injonction de rentabilité, il n'y a guère que des raisons d'ordre politique qui puissent inciter les dispositifs de FOAD à s'inscrire dans une logique d'hybridation qui, sans négliger les contingences socio-économiques, tente de trouver les moyens de contribuer au développement social.

Dans cette perspective, un dispositif peut se donner pour tâche de répondre à une formation de masse par des procédures en partie standardisées, tout en prenant en compte les procédures qui ne le sont pas. Les premières sont identiques pour tous les inscrits, quelles que soient leurs particularités, par exemple la gestion technico-administrative des dossiers et cursus, la transmission d'information qu'elle soit liée aux contenus (synthèses, documents divers) ou à l'organisation de la formation (plannings, regroupements, groupes de travail), les réponses à des questions réitératives, des conseils généraux à caractère méthodologique ou psychologique, certains exercices de type entraînement, test ou grille d'auto-diagnostic, la validation lorsque l'obstacle du contrôle des conditions de passation et celui de la signature électronique seront levés. Les secondes concernent davantage l'aide à l'appropriation individuelle des processus et prennent pleinement en compte les caractéristiques individuelles, par exemple : l'orientation, l'aide au diagnostic à partir d'(auto)évaluation à visée formatrice, le conseil en tant qu'activité professionnelle d'accompagnement des apprentissages, le soutien psycho-cognitif, le lien social (en présentiel ou dans la distance).

En tenant compte des impératifs économiques, en intervenant sur l'acquisitions de contenus validables, mais en trouvant également les moyens de contribuer au développement des compétences d'autonomie et d'autoformation permanente, la FOAD prend, de plein droit, sa place à l'intérieur du système éducatif. En prenant le relais de la mise en œuvre concrète de finalités éducatives dans la

formation permanente, quel que soit l'âge et la situation sociale des personnes, elle acquiert un statut de service public au sens propre du terme.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERO b., 2003, "Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique", dans B. Albero (coord. par), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science.
- ALBERO b., 2001, "Pratiques d'apprentissage dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation", *Recherches en communication*, n° 15, pp. 103-119.
- ALBERO b., 1998, 1999, *L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants*, Presses Universitaires du Septentrion, coll. Thèses à la carte, Lille, 440p. Cette thèse a donné lieu à la publication d'un ouvrage : 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, coll. éducation et formation, série Références.
- BARBOT M-J., CAMATARRI G., 1999, *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*, Paris, PUF, coll. éducation et formation.
- BOURGEOIS E., NIZET J., 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, coll. L'éducateur.
- CARRE P., 1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française, coll. Recherche en formation continue.
- CARRE P., PEARN M., 1992, *L'autoformation dans l'entreprise*, Paris, éd. Entente.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D., 1997, *L'autoformation*, Paris, PUF, coll. Pédagogies d'aujourd'hui.
- CEMBALO S. M., HOLEC H., 1973, "Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie", *Mélanges Pédagogiques*, Nancy, CRAPEL, pp. 1-10.
- DUMAZEDIER J., 1996, "Autoformation et médiation éducative", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 39, 1-2, pp. 21-42.
- DUMAZEDIER J., 1962, *Vers une civilisation du loisir ?*, Paris, Seuil, coll. Points Civilisation n° 29.
- GREMMO M-L., 2003, "Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique", dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science.
- HOLEC H., 1981, "A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion", *ELA*, n° 41, janvier-mars, pp. 7-23.
- HOLEC H., 1980, "Autonomie et apprentissage des langues étrangères", *Conseil de l'Europe*, Strasbourg, pp. 1-34.
- HOLEC H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- KNOWLES M., 1973, 1990, *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*, trad. par F. Paban, (The adult learner : a neglected species, Gulf Publishing Company), Paris, éd. d'Organisation.
- LE MEUR G., 1998, *Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation*, Lyon, Chroniques Sociales.
- LERBET G., 1992, *L'école du dedans*, Paris, Hachette, coll. Éducation, Pédagogies pour demain, Références.
- LESNE M., 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- NAIMAN N., FROLICH M., H. H. STERN, TODESCO A., 1978, *The Good Language Learner*, Research Series in Education, 7, Ontario Institut for Studies in Education.
- NOT L., 1979, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.
- NUTTIN J., 1980, 1985, 2ème éd., *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.
- O'MALLEY J. M., CHAMOT A. U., 1990, 1995 (4ème éd.), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press, coll. Cambridge Applied Linguistics.
- OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- PAIN A., 1990, *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, coll. Déformation.
- PINEAU G., 1985, "L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation", *éducation Permanente*, n° 78-79, juin, pp. 25-39.
- PORTELLI P., 1993, "L'autoformation en milieu associatif", *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, pp. 45-53.
- PORTELLI P., 1985, "La vie associative : quels enjeux pour l'autoformation", *éducation Permanente*, "L'autoformation", n° 78-79, juin, pp. 141-152.
- RAVESTEIN J., 1999, *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, coll. Perspectives en éducation.
- RUBIN J., 1975, "What the good language learner can teach us", *TESOL Quarterly*, n° 9.1, pp. 41-51.
- SCHWARTZ B., 1972, 1973, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, coll. Recherches Economiques et Sociales (RES).
- STERN H., 1975, "What can we learn from the good language learner ?", *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 31, pp. 304-318.

- TREMBLAY N. A., 1996, "Quatre compétences-clés pour l'autoformation", *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n° 39, 1-2, pp. 153-176.
- TREMBLAY N. A., 1986, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Presses de l'Université de Montréal.
- TROCME-FABRE H., 1999, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, éd. d'Organisation.
- TROCME-FABRE H., 1987, *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris, éd. d'Organisation.
- WENDEN A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Cambridge, Prentice Hall International.